



Programa virtual de parentalidad positiva para cuidadores de infantes juarenses

Virtual positive parenting program for parents from Ciudad Juárez

Alejandra María Sáenz Flores*, Sarah Margarita Chávez Valdez*, Ana Cervantes Herrera*, Mario Martín Astorga Olivares*

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*

Citación | Sáenz. A. M., Chávez. S. M., Cervantes. A., y Astorga. M. M. (2022). Programa virtual de parentalidad positiva para cuidadores de infantes juarenses. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(2), 542-553.

Artículo recibido, 30-05-2022; aceptado, 30-07-2022; publicado 15-08-2022.

Resumen

El objetivo del estudio fue evaluar un programa virtual original de parentalidad positiva, enfocado en el fortalecimiento de las competencias parentales y la disminución del estrés parental en cuidadores de infantes en Ciudad Juárez. El programa se implementó en un lapso de 8 semanas, constando de 16 horas. Se contó con 12 participantes, todos con un infante en edad preescolar. El estudio tuvo un diseño preexperimental pre-post de enfoque mixto. Para evaluar cualitativamente las variables se empleó un análisis crítico del discurso a partir de las categorías emanadas del cuadernillo de actividades en casa que los participantes entregaron en cada sesión. El aspecto cuantitativo se evaluó a partir de dos instrumentos estandarizados para la población mexicana de tipo Likert. Se encontró que al disminuir los niveles de estrés parental se gestionan asertivamente las emociones de los padres permitiéndoles desarrollar todas sus competencias y crear entornos protectores para la infancia

Palabras clave | Competencias parentales, estrés parental, parentalidad positiva, programa virtual.

Abstract

The purpose of this study was to evaluate an original virtual positive parenting program, focused on strengthening parenting skills and reducing parental stress in parents from Ciudad Juárez. The program was implemented for 8 weeks, a total of 16 training hours. The sample consisted of 12 parents with a

* Correspondencia: Av. Universidad y Heroico Colegio Militar 3775, Col. Foviste Chamizal, 32300, Cd. Juárez, Chih. México. Tel. (656) 688-38-00. Correos electrónicos: alejandra.saenz@uacj.mx, sarah.chavez@uacj.mx, ana.cervantes@uacj.mx, mastorga@uacj.mx

preschool-age infant. A pre-experimental mixed method with pretest and posttest was designed. To qualitatively evaluate the variables, a critical analysis of the discourse was used, based on the categories emanating from the home activities booklet that the participants handed in at each session. The quantitative aspect was evaluated using two standardized Likert-type instruments for the Mexican population. It was found that by decreasing parental stress levels, parents' emotions are assertively managed, allowing them to develop all their competencies and create protective environments for children.

Keywords | parenting skills, parental stress, positive parenting, virtual program.

Es innegable la influencia y el impacto que tienen los padres sobre la salud mental de sus hijos (Soto-Rosales y González-Losada, 2014). Esto ha visibilizado a la parentalidad como un eje primordial de atención, lo cual ha resultado en una creciente comprensión del rol. Como consecuencia ha sido importante contar con familias que posean herramientas apropiadas para ejercer su parentalidad y llevar a cabo el acompañamiento a lo largo del ciclo vital de sus hijos (Acevedo et al., 2018; Barudy y Dantagnan, 2010). Durante el confinamiento vivido debido a la pandemia por COVID-19, las familias tuvieron que adaptar sus formas de crianza y esto resaltó la importancia de trabajar con la parentalidad (Vargas, 2020).

Se entiende por parentalidad al conjunto de competencias y habilidades que ponen en práctica los padres (en el sentido inclusivo de la palabra) para garantizar el sano desarrollo físico y emocional de sus hijos con la finalidad de que sean individuos autosuficientes, con autorregulación emocional, habilidades para la vida y convivencia en sociedad (Griffith, 2020). La parentalidad se compone de cuatro competencias parentales: 1) vinculares, que se enfocan en la gestión emocional y el involucramiento parental; 2) formativas, se abocan a desarrollar conocimiento y comprensión acerca de las etapas del desarrollo y para el favorecimiento del aprendizaje; 3) protectoras, las cuales están dirigidas a proveer de contextos bien-tratantes para la infancia; y 4) reflexivas, que conllevan reflexión acerca de la propia parentalidad y la influencia que esta ejerce sobre el infante.

Se han realizado estudios que han demostrado que la mejor manera de trabajar con la parentalidad es a través del fortalecimiento de las competencias parentales (Gómez y Contreras, 2019; Soto-Rosales y González-Losada, 2014; Torío-López et al., 2019; Vargas, 2020). Estos sugieren que la manera óptima de abordar, acompañar y fortalecerlas es por medio de programas de parentalidad positiva, así como para disminuir el estrés ejercido por el rol parental.

Programas de parentalidad positiva

Las intervenciones psicoeducativas con familias representan un campo de acción dentro de la psicología educativa. Cuando estas intervenciones se centran en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias parentales, aumentan considerablemente la complejidad de las acciones que los padres deben seguir e implementar con sus hijos (Barudy y Dantagnan, 2010; Nocete-Aguilar, 2017).

Desde este ámbito de la psicología educativa se han desarrollado diversos programas de parentalidad positiva (Hernández y Miranda, 2019; Rubio et al., 2020; Torío-López et al., 2019), con el objetivo de proveer a los padres de mejores herramientas para la crianza que ayuden a prevenir el maltrato infantil y garantizar el interés superior del niño (Capano-Bosch et al., 2018; Torío-López et al., 2019), el cual es un derecho que tienen los infantes para ser considerados prioridad en toda acción o decisión que afecte su individualidad o participación grupal (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH] México, 2021).

De estos, algunos de los que han tenido mejores resultados en países hispanoparlantes son: *Positive parenting program* (Triple P, 2021), *Crecer felices en familia* (Máiquez-Chávez et al., 2012), *Formación y Apoyo Familiar* (FAF, Hidalgo et al., 2014) y *Construir lo cotidiano* (Torío-López et al., 2015). Estos son importantes ya que suelen tener mejores índices de asistencia y sus resultados perduran a través del tiempo (documentado hasta un año después de finalizar el programa).

Cabe destacar que Triple P (2021) es uno de los programas más conocidos a nivel mundial y uno de los más estudiados en torno a su aplicación en distintos contextos, teniendo una duración estándar de 10 horas. *Crecer Felices en Familia* está dirigido a padres que tienen historia de negligencia, maltrato, con insuficientes competencias parentales e inestabilidad emocional (Máiquez-Chávez et al., 2012), cuenta con una duración de 11 horas, es domiciliario y atiende al estrés parental. A su vez, el programa de *Formación y Apoyo Familiar* (FAF) está dirigido a familias en situación de riesgo psicosocial moderado (Hidalgo et al., 2014), el cual tiene una duración de 15 horas aproximadamente. Finalmente, el programa *Construir lo cotidiano* hace énfasis en el trabajo sobre los padres, busca abordar la corresponsabilidad familiar generando relaciones igualitarias y nuevos modelos de socialización en la crianza y educación de los hijos, teniendo una duración de 10 horas.

Respecto a la cultura ciudadana, Valenzuela-Aguilera (2012), se avoca a definirla como aquella que interrelaciona con la agencia social, la unión, interacción mutua y fuerza para concretar y mantener un control social sano y pretende conseguir como efecto el desarrollo de cohesión proactiva (de participación ciudadana), como acuerdo social.

Esta información resalta la necesidad de crear un programa que pudiera equilibrar el fortalecimiento de todas las competencias parentales, en su forma general y que sea aplicable al contexto de la pandemia. Es decir, que se pueda implementar de manera virtual, que brinde herramientas diversificadas para resolver problemas cotidianos en un periodo de tiempo menor (evitando la deserción), al mismo tiempo que se trabajan todas las áreas de la parentalidad (incluyendo la vulnerabilidad). Por lo que, la investigación tuvo el objetivo de diseñar y evaluar la eficacia de un programa original de parentalidad positiva en modalidad virtual a través del impacto en las competencias y estrés parental, así como explorar la realidad práctica de dichos factores.

Método.

La presente investigación tuvo un enfoque mixto de ejecución concurrente con una fase de conversión en los datos cualitativos (Hernández-Sampieri et al., 2014). Cuantitativamente se utilizó un diseño preexperimental, con muestra no probabilística y cualitativamente se evaluó mediante un análisis crítico del discurso utilizando como herramienta una entrevista enfocada (Denzin y Lincoln, 2015).

Participantes

Se contó con 12 participantes, 10 mujeres y 2 hombres con una edad promedio de 34.8 años (un rango de edad de 23 a 50 al momento de la recolección de datos) ($DE = 7.5418$). Todos tenían un hijo en edad promedio de 4.2 años ($DE = .8348$) (Tabla 1).

Tabla 1.

Descripción de los participantes.

Código	Sexo	Edad	Estado civil	Nacionalidad	Concluyó	Edad del infante
111	Mujer	30	Casada	Mexicana	Si	4
112	Hombre	35	Casado	Mexicana	Si	5
115	Mujer	23	Soltera	Mexicana	Si	5
116	Mujer	50	Casada	Española	Si	6
117	Mujer	40	Separada	Mexicana	Si	4
118	Hombre	30	Casado	Mexicana	Si	3
120	Mujer	41	Separada	Mexicana	Si	3
121	Mujer	33	Casada	Mexicana	Si	4
122	Mujer	29	Casada	Mexicana	Si	4
126	Mujer	31	Casada	Mexicana	Si	4
135	Mujer	44	Casada	Mexicana	Si	4
140	Mujer	32	Casada	Mexicana	Si	4

Instrumentos

Escala de estrés parental (Berry y Jones, 1995, adaptación al español de Oronoz et al., 2007, validación y estandarización de Torres-León y Corral-Frías, 2018), está compuesto por 18 reactivos con cinco opciones de respuesta (1-5). Cuenta con dos subescalas: estresores ($\alpha = 0.76$) y recompensas ($\alpha = 0.77$).

Escala de parentalidad positiva E2P (Gómez y Contreras, 2019) busca identificar las competencias parentales que los adultos utilizan para relacionarse con sus hijos, las cuales se agrupan en cuatro áreas: vínculo, formación, protección y reflexión. El cuestionario está compuesto por 54 reactivos con un alfa de Cronbach de .95

Procedimiento

Se capacitó al equipo en intervención telepsicológica y la investigación fue revisada y aprobada por el Comité de Ética en la Investigación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (folio de control interno CEI-2021-1-367). Fue una intervención de riesgo bajo para los participantes, ya que se trabajaron diversos constructos psicológicos que podían tener como consecuencia la modificación de alguna creencia personal.

Se lanzó una convocatoria abierta al público general a través de los diversos canales de difusión con los que cuenta la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en la que se invitó a las madres y padres que tuvieran un hijo en edad preescolar a tomar el programa. Después, se tuvo una plática informativa en el que se les entregó el consentimiento informado de participación y quienes aceptaron continuaron con las sesiones consecuentes.

Para realizar la evaluación inicial y final, se entregaron los instrumentos a quienes firmaron el consentimiento informado, durante la primera sesión sincrónica a través de la plataforma Microsoft Forms. Para la evaluación formativa, se utilizó un cuadernillo de actividades en casa (diseñado exprofeso) que debía entregarse semanalmente por correo electrónico.

El programa de parentalidad positiva se llevó a cabo una vez por semana, de forma teórico-práctico, teniendo una duración de 16 horas (Tabla 2). Las sesiones fueron sincrónicas a través de la plataforma Google Meet. Se trabajó solo con las madres y los padres, con la intención de que pusieran en prácticas las técnicas y habilidades desarrolladas en la sesión, en su cotidianidad.

Tabla 2

Módulos y asignaturas de la intervención

Módulo	Sesión	Tema
Competencias vinculares	1	Psicoeducación. Evaluación diagnóstica. Validación de emociones.
	2	Calidez emocional. Involucramiento parental.
Competencias formativas	3	Etapas del desarrollo. Desarrollo de la autonomía.
	4	Medición del aprendizaje. Disciplina positiva y socialización.
Competencias protectoras	5	Garantías de seguridad (física, emocional y psicosexual). Contextos bien-tratantes.
	6	La pirámide de Maslow. Organización de la vida cotidiana.
Competencias reflexivas	7	Proyecto de vida familiar. Metaparentalidad.
	8	Autocuidado parental. Evaluación final.

Una vez finalizada la intervención, se realizaron de manera paralela los análisis cualitativos y cuantitativos. Para los análisis cualitativos se diseñaron dos matrices de análisis crítico del discurso: 1) de constructos dicotómicos (factores de riesgo y de protección), así como 2) de cambios percibidos. A partir de estas se elaboraron tablas de distribución de frecuencias que permitieran organizar los datos obtenidos de los cuadernillos de actividades en casa (Osorio-González y Castro-Ricalde, 2021)

Para el aspecto cuantitativo, se organizaron los datos en 6 subescalas, de acuerdo con lo establecido en cada uno de los manuales de los instrumentos aplicados: escala de estrés parental (EP), escala de parentalidad positiva (PP), subescala de competencias vinculares (CV), subescala de competencias de formación (CF), subescala de competencias protectoras (CP) y subescala de competencias de reflexión (CR). Posteriormente, se realizaron análisis estadísticos, como pruebas de normalidad de prueba Shapiro-Wilk y prueba t para muestras relacionadas mediante el uso del software estadístico SPSS versión 22. Finalmente, para determinar la magnitud del efecto generado por el programa de intervención, se calculó la d de Cohen mediante las DE y medias.

Resultados y hallazgos

De la matriz de constructos dicotómicos emergieron cinco categorías de análisis en las que se identificaron la ausencia y/o presencia de actitudes y conductas de riesgo y prevención, antes y después del programa (Tabla 3).

Tabla 3.

Categorías de análisis de constructos dicotómicos.

Categorías emergentes	Subcategorías dicotómicas	
	Conductas y actitudes de riesgo	Conductas y actitudes de protección
Estrés parental	Incompetencia parental Frustración	Competencia parental Satisfacción
	Insuficiencia	Suficiencia
	Desbordamiento emocional	Control emocional
	Expectativas irreales	Expectativas reales
	Percepción inadecuada de conductas infantiles	Percepción adecuada de conductas infantiles
Vinculares	Frialdad emocional	Calidez emocional
	Desinterés parental	Involucramiento parental
	Interpretación inadecuada de conductas infantiles	Interpretación adecuada de conductas infantiles
Formativas	Indiferencia ante las necesidades infantiles	Sensibilidad ante las necesidades infantiles
	Desconocimiento de las etapas de desarrollo infantil	Conocimiento de las etapas de desarrollo infantil Estimulación del aprendizaje
	Falta de estimulación del aprendizaje	Disciplina positiva
Protectoras	Violencia	
	Privatización	Socialización
	Omisión de cuidados	Cuidados cotidianos
Reflexivas	Desorganización de la cotidianidad	Organización de la cotidianidad
	Soledad/individualismo	Red de apoyo
	Inseguridad física, emocional y psicosexual	Seguridad física, emocional y psicosexual
	Descuido parental	Autocuidado parental
	Falta de reflexión parental	Autorreflexión parental
	Imprudencia	Previsión de escenarios vitales
	Despreocupación de las influencias en el desarrollo infantil	Monitorio de influencias en el desarrollo infantil

Por su parte, en la matriz de cambios percibidos emergieron dos categorías de análisis en las que se comparó cómo era la conducta identificada como problemática al inicio del programa con los cambios referidos al finalizar (Tabla 4).

Tabla 4.
Categorías emergentes en cambios percibidos.

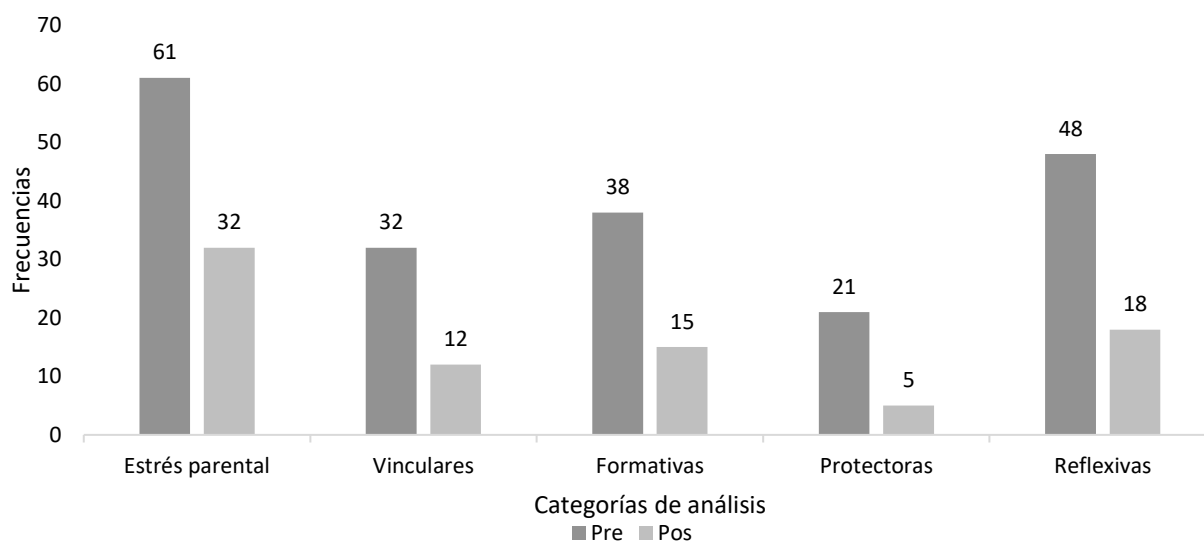
Participante	Antes del programa	Al finalizar el programa
Infantes	Actitudes negativas Conductas inadecuadas Desajuste emocional	Actitudes positivas Conductas cooperativas Ajuste emocional
Mamá o Papá	-	Autorreflexión

Nota: El guion en la tabla indica que ese rubro no se encontraba presente al inicio del programa. Fuente: Elaboración propia.

Hallazgos cualitativos

A partir de la matriz de análisis de constructos dicotómicos se determinó la frecuencia de cada una de las subcategorías antes y después del programa. Se encontró que al inicio había mayor presencia de conductas y actitudes de riesgo en todas las categorías de análisis, teniendo una disminución mínima del 50% al final del programa (Figura 1).

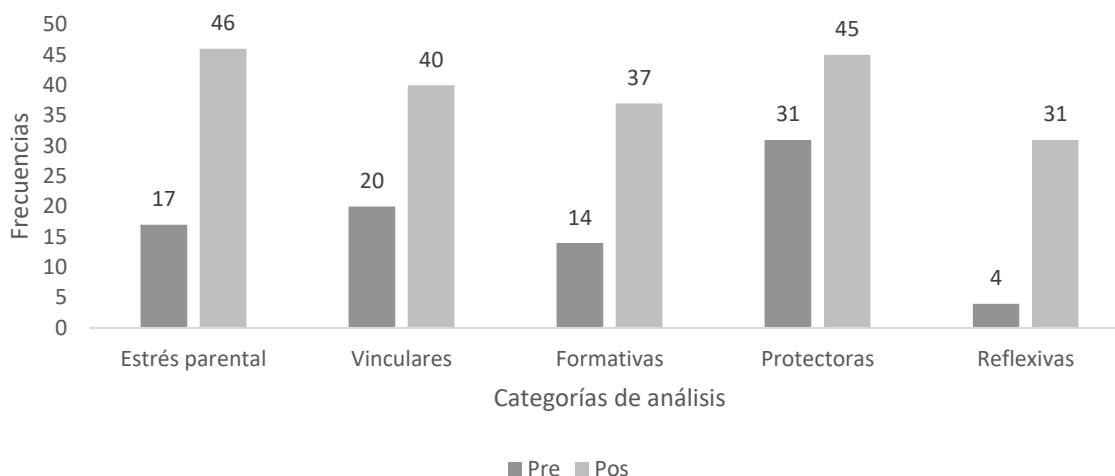
Figura 1.
Frecuencias de las actitudes y conductas de riesgo.



En el caso de las conductas y actitudes de protección se encontró mayor presencia de la categoría protectora al momento de iniciar el programa. Al finalizar, se reporta un aumento mínimo del 50% en las categorías de estrés parental, vinculares, formativas y reflexivas (Figura 2).

Figura 2.

Frecuencia de las actitudes y conductas de protección



A partir de la matriz de cambios percibidos se encontró que al inicio del programa el 45% de los participantes reportaban conductas inadecuadas y desajuste emocional, y el 19% actitudes negativas. Al finalizar, el 19% expresó tener más conductas cooperativas, el 64% más actitudes positivas y el 37% refirió que los infantes tenían mayor ajuste emocional; además, el 81% de los participantes comenzó a reflexionar acerca de la influencia que tenía su reacción ante las problemáticas y necesidades infantiles. Algunos fragmentos de relato se pueden apreciar en la Tabla 5.

Tabla 5

Cambios percibidos por los participantes

Categoría	Antes del programa	Al finalizar el programa
Actitudes negativas	<i>“Mala actitud ante el estudio y los deberes” (Código 111).</i>	<i>“Hay mejor actitud y cooperación ante el estudio y los deberes” (Código 111).</i>
Conductas inadecuadas	<i>“Utiliza el afecto para minimizar el momento en el que le llamo la atención” (Código 115).</i>	<i>“Logro que haga más cosas en la casa de buena manera [...]” (Código 116).</i>
Desajuste emocional del infante	<i>“El niño constantemente probando los límites. Tira sus juguetes y se niega a levantarlos” (Código 140).</i>	<i>“[...] ayuda sin que se lo pidamos en algunas ocasiones ella tiene la iniciativa (por ejemplo en recoger sus juguetes)” (Código 122).</i>
	<i>“Cuando no logra algo se frustra y se cierra, así que aparte de enojarse no quiere hablar conmigo y termina frustrándome a mi porq no se cómo lograr que se relaje a pesar de que hablo tranquila con ella (antes de frustrarme claro) [...] cuando se</i>	<i>“Dejó de hacer berrinches [...] y comenzó a negociar sus consecuencias” (Código 115).</i>
		<i>“La veo más tranquila, sigue con sus desbordes emocionales pero no son tan frecuentes [...] todavía se</i>

	<p><i>enoja por x razón [...] se súper enoja pero como tipo olla exprés, aprieta los puños y la quijada y me ve con ojos q “matan” si pudieran eso me asusta” (Código 121).</i></p>	<p><i>enoja pero practica la respiración” (Código 122).</i></p>
Autorreflexión (mamá/papá)	<p><i>“Comprendo mejor los comportamientos que tiene y creo que exageré con lo que esperaba de ella [...] sigue teniendo conductas que me resulta difícil lidiar pero me estoy dando cuenta de cuando eso sucede” (Código 120).</i></p>	<p><i>“Comenzó a disfrutar de la lectura pero porque yo cambie mi actitud. En algún punto me di cuenta que [...] hacia gestos de desaprobación o nojo. Creo que yo era el problema y no ella” (Código 126).</i></p>

Resultados cuantitativos

Se tomaron los resultados arrojados por la prueba Shapiro-Wilk y se encontró que los datos de diferencia en el estrés ($p = .265$) y de diferencias en parentalidad positiva ($p = .285$) tienen un comportamiento normal. En consecuencia, se decidió utilizar la prueba t para muestras relacionadas con el fin de analizar las semejanzas o diferencias entre las variables de estrés y competencias parentales (Sánchez-Turcios, 2015).

A partir de los estadísticos obtenidos en cada subescala, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas, teniendo una significancia muy alta las subescalas de PP, CV, CP y CR., además de encontrar un tamaño del efecto grande en todas las subescalas. Los resultados se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6
Comparación por subescalas.

Subescala	Pre		Post		Estadísticos			
	Me	De	Me	De	t	gl	p	d
EP	62.00	5.27	57.91	6.64	2.900	10	.016	1.54
PP	154.73	17.04	186.27	12.90	-5.105	10	.000	-4.71
CV	39.09	6.17	47.91	4.93	-4.581	10	.001	-3.55
CF	35.73	4.36	41.00	3.19	-3.150	10	.010	-3.12
CP	50.27	5.37	60.73	4.50	-5.679	10	.000	-4.74
CR	29.64	4.98	36.64	4.54	-4.607	10	.001	-3.28

Discusión

Se han realizado diversos estudios (Hernández y Miranda, 2019; Nocete-Aguilar, 2017; Rubio et al., 2020; Torío-López et al., 2019) que destacan los efectos positivos de los programas de intervención familiar, tanto para los padres como para los hijos. De estos, solo uno tiene eficacia comprobada para la población mexicana (Triple P, 2021) pero no trabaja el área del estrés parental de manera directa. Esto llevó a la creación de un programa de parentalidad positiva que fuera eficaz para fortalecer las competencias parentales a la vez que disminuye el estrés causado por el ejercicio del rol.

De acuerdo con los resultados, el programa es efectivo para fortalecer todas las competencias y para reducir el estrés parental, siendo las áreas de mayor significancia las competencias vinculares, protectoras, reflexivas y en la parentalidad en general. Estos resultados son análogos a los obtenidos por los programas implementados en países hispanoamericanos (Capano y Ubach, 2013; Díez et al., 2016; Máiquez-Chávez et al., 2012; Triple P, 2021). Sin embargo, los supera en términos de que logra combinar todos los efectos positivos de los diferentes programas antes mencionados. Dicho de otra manera, muchos de los programas que tradicionalmente se han desarrollado se concentran en entregar información sobre el desarrollo del infante, así como estrategias para el manejo de conducta en cada una de esas etapas del ciclo vital, dejando de lado el desarrollo de habilidades de los padres para sí mismos.

Es importante resaltar que tanto los hallazgos previos como los resultados sugieren que en la medida que los padres gestionan asertivamente sus emociones pueden crear entornos de protección para la infancia, al mismo tiempo que la reflexión cotidiana de su rol y su influencia los puede llevar a buscar más y mejores estrategias para llevar a cabo la crianza de manera más confiada y podría garantizar un sano desarrollo integral de la infancia (Soto-Rosales y González-Losada, 2014). Dichos datos sugieren un cambio en cómo se acompaña a la parentalidad, proponiendo que se haga mayor énfasis en la gestión emocional y de autorreflexión de los padres.

Derivado de lo anterior, resulta de vital importancia cuidar los niveles de estrés, ya que los datos sugieren que estos pueden influir en la gestión emocional de los padres (Máiquez-Chávez et al., 2012). De acuerdo con los hallazgos, cuando los padres se encuentran confiados y seguros acerca de su rol son capaces de manejar asertivamente las dificultades inherentes a la crianza, impactando positivamente en las conductas y actitudes de los infantes.

Por último, se reconocen las limitantes de la presente investigación, especialmente en tres aspectos. Primero, la intervención se llevó a cabo durante el confinamiento por COVID-19, periodo en el que los espacios disponibles para atender el programa de parentalidad se redujeron considerablemente ya que todos los integrantes de la familia estaban presentes en casa. Segundo, los horarios laborales y de ocio de los participantes debían ser considerados en el horario de implementación del programa. Y tercero, al trabajar con los padres vía remota resultó difícil que encontraran quien cuidara de los hijos.

Respecto a los alcances, estos radican en la exploración de la realidad práctica que tienen las diferentes dimensiones de la parentalidad, así como la influencia que tiene el estrés para beneficiar o alterar dicha realidad. Lo que refuerza la idea de centrarse en la gestión emocional de los padres para después entregar herramientas de trabajo con la infancia.

Conclusión

El programa aborda la formación parental en su forma global. En este se incluyen habilidades útiles para apoyar a las familias en los retos actuales. La evaluación de este suscita nuevas interrogantes acerca del conocimiento e implementación de los programas de entrenamiento parental y sus características, iniciando porque la comprensión del desarrollo del infante no hace competente a los padres para ejercer la parentalidad, en términos de gestión emocional, autorregulación y comunicación. Por lo anterior, se sugiere que en futuras intervenciones se haga, en primer lugar, mayor énfasis en la atención emocional de los padres para que, en segundo lugar, puedan poner en práctica los conocimientos que tienen acerca de la infancia. Esto sería recomendable que se implementara, evaluara y comparara la efectividad en diferentes contextos con familias de distintas características, aumentando el número de participantes y realizando un seguimiento para evaluar la permanencia de los cambios a través del tiempo.

Referencias

- Acevedo, J., De León, C. y Delgadillo, G. (2018). Ante la crianza con violencia: las competencias parentales. *Revista Trabajo Social UNAM*, 1(11), 111-131. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/64174>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser Padre o Madre (Manual y fichas)*. Gedisa.
- Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 83-95. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100008
- Capano-Bosch, A., González-Tornaría, M., Navarrete, I. y Mels, C. (2018). Del castigo físico a la parentalidad positiva. Revisión de programas de apoyo parental. *Revista de Psicología*, 14(27), 125-138. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1612>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2021, <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=30071>
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa Vol. IV: Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa
- Díez, M., Jiménez, L., López-Gaviño, F., Román, M., Oliva, A., Jiménez-Morago, J., Hidalgo, M., Antolín-Suárez, L. y Moreno, C. (2016). Promoción de parentalidad positiva en Polígono Sur: Diseño de un programa para familias en situación de riesgo psicosocial. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 113-118. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/602/448>
- Gómez, E. y Contreras, L. (2019). *Manual Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2*. Fundación América por la Infancia.
- Griffith, A. (2020). Parental Burnout and Child Maltreatment During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Family Violence*, 37, 725-731. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00172-2>
- Hernández, O. y Miranda, A. (2019). Eficacia de un programa psicoeducativo para el desarrollo de competencias parentales en madres y asistentes familiares. *Revista Cubana de psicología*, 3(3), 99-114. <http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/46/pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hidalgo, M.V., Sánchez, J., Lorence, B., Menéndez, S. y Jiménez, L. (2014). Evaluación de la implementación del Programa Formación y Apoyo Familiar en Servicios Sociales. *Escritos de Psicología*, 7(3), 33-41. DOI: 10.5231/psy.writ.2014.1211
- Máiquez-Chávez, M. L., Rodrigo-López, M. J., Padilla-Curra, S., Rodríguez-Ruiz, B., Byrne, S. y Pérez-Pérez, L. (2012). *Programa domiciliario Crecer felices en familia: Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Junta de Castilla y León y Hestia.

- Oronoz, B., Alonso-Arbiol, I. y Balluerka, N. (2007). A spanish adaptation of the Parental Stress Scale. *Psicothema*, 19(4), 687-692. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17959127/>
- Osorio-González, R. y Castro-Ricalde, D. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. *NovaRua*, 13(22), 65-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8043244>
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. En Rodrigo, M. J. (coord.) *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 25-44). Síntesis.
- Rubio, F., Trillo, M. y Jiménez, M. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación*, 389 pp. 267-295. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462
- Sánchez-Turcios (2015). T-Student. Usos y abusos. *Rev Mex Cardiol*, 26(1), 59-61. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=56921>
- Soto-Rosales, A. y González-Losada, S. (2014). Evaluación de un programa de intervención con familias para la reducción de conductas antisociales en los menores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 56-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338232663005>
- Torío-López, S., Peña-Calvo, J., García-Pérez, O. e Inda-Caro, M. (2019). Evolución de la Parentalidad Positiva: Estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 109-126. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389621>
- Torío-López, S., Peña-Calvo, J.V., y García-Pérez, O. (2015). Parentalidad Positiva y Formación Experiencial: Análisis de los Procesos de Cambio Familiar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 296-315. <https://10.17583/remie.2015.1533>
- Torres-León, Y. G. y Corral-Frías, N. S. (2018). *Validación de la escala de estrés parental de Berry y Jones en padres de niños en etapa escolar* [Tesis de pregrado, Universidad de Sonora]. Archivo digital <http://hdl.handle.net/20.500.12984/1530>
- Triple P [Positive Parenting Program] (2021, 12 de enero). *About Triple P*. <https://tripleparenting.net>
- Vargas, D. (2020). Efectos de la pandemia en la familia. En R. Cordera y E. Provencio (Coord.), *Cambiar el rumbo: el desarrollo tras la pandemia* (pp. 111-116). Universidad Nacional Autónoma de México